2

O ENSINO-APRENDIZAGEM GLOBAL DE HISTÓRIA MEDIEVAL[10]

Aline Dias da Silveira

Cada vez mais, filmes, jogos eletrônicos e séries comerciais têm apresentado os períodos da História, chamados de antigo e medieval, em movimento e conexões entre os continentes africano, asiático e europeu. Séries de sucesso, como *Vikings* (Michael Hirst, History Channel/Netflix, 2013-2020), *Marco Polo* (John Fusco, Netflix, 2014-2016*), O Grande Guerreiro Otomano* (Metin Günay, Netflix, 2014-2019) ou filmes, como *O Médico* (Philip Stolzl, 2013) e *A Cruzada* (Ridley Scott, 2005) ou franquias de jogos, como *Assassin's Creed* (2007-2020) mostram rotas comerciais, portos e mercados, onde diversos produtos e culturas encontram-se e fundem-se, formando novas nuances e práticas. Sabemos que essas mídias comerciais apresentam, em sua licença poética e estratégia de marketing, muitos elementos históricos fora de seus contextos, deixando pesquisadores acadêmicos irritados na maioria das vezes. No entanto, precisamos reconhecer que ao menos a narrativa de conexões e trocas está bem mais alinhada à realidade antiga e medieval que aquela imagem monolítica de Idade Média apresentada nos livros de escola e muitos livros lidos na universidade também. Por que os currículos e programas de ensino sobre Idade Média continuam a repetir uma perspectiva desconexa e eurocêntrica? Por que as provas do Enem e de vestibulares insistem em manter os mesmos focos e perspectivas ultrapassadas e não buscam renovar-se de acordo com novas tendências mais inclusivas de pesquisa? O que uma perspectiva global de ensino, poderia contribuir para um melhor aproveitamento da nossa realidade midiática atual e para uma consciência global do conhecimento? Todas essas são perguntas que inquietam

e também trazem frustração, porque as respostas não são simples ou evidentes e precisam crescer da experiência e da transformação. No entanto, nem todos estão dispostos a seguir este caminho.

Este ensaio pretende refletir sobre essas questões e trazer propostas focadas na aprendizagem sobre o período que convencionou-se chamar de Idade Média como um período que pertence à humanidade, não apenas à Europa. Entende-se que este é um período complexo de conexões, movimentos e fusões culturais que pode e deve contribuir para uma consciência mais abrangente do ser e ainda legitimar uma perspectiva decolonial na apropriação desta história, revista e recontada por historiadoras e historiadores latino-americanos (SILVEIRA, 2019).

A ideia de educação global, aqui compreendida a partir da obra de Edgar Morin, não foi pensada especificamente para a História, muito menos para o ensino de História Medieval, mas para uma compreensão mais global, multidimensional e integrativa do conhecimento. No entanto, podemos entender - também seguindo Morin - que cada parte do conhecimento é um todo em si, ao mesmo tempo que interdependente e interativo com outras partes que formariam um todo ainda maior. Essa dinâmica entre o todo e a(s) parte(s) vamos chamar de consciência de globalidade (ROBERTSON, 1999), a qual lembra a relação micro e macrocosmo, encontrada em muitas obras medievais (SILVEIRA, 2012). Por esta via de uma educação global e da formação ou desenvolvimento de uma consciência global de percepção do mundo, será trazida uma proposta de ensino-aprendizagem global de História Medieval, a partir da nossa realidade, que não pode ser mais vista dissociada da experiência digital. Pois, atualmente, é na experiência digital – e não nas bibliotecas - que a educação passou a ser procurada em geral, cada vez menos nas salas de aula e muito mais nas redes sociais, cursos e tutoriais do Youtube, bem como documentários e filmes. Na constatação desta realidade, é imprescindível continuarmos com a discussão sobre História Pública e a aprendizagem ativa. A seguir, serão tecidos esses fios em uma peça que possa contribuir para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem global de História Medieval.

[10] O conceito de global neste trabalho não se refere ao espaço, mas à perspectiva do ser global que Edgar Morin apresenta em *Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro*, ou seja, global como integrativo, inter-relacional e interdependente. Essa perspectiva será melhor desenvolvida ao longo deste capítulo.

A Idade Média ensinada

Quando olhamos para as únicas questões sobre História Medieval, respectivamente do ENEM 2019 e do Vestibular anual da Universidade Federal de Santa Catarina de 2019[11], percebemos que a perspectiva ainda é eurocêntrica, longe de uma perspectiva que vislumbre as conexões da época. Como se a Europa pudesse existir em uma realidade isolada, fora do complexo contexto afroeuroasiático. Mesmo com toda conturbada discussão da nova BNCC (2018), um aspecto positivo de sua versão final ainda não havia sido considerado nas referidas questões: para 6º ano, entre os objetivos do conhecimento da disciplina de História, consta que deveria ser estudado "O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio." (BNCC, 2018, p. 420). Por que a discussão sobre um período medieval cheio de conexões culturais, econômicas e intelectuais ou de outros medievos[12] não aparece no ensino escolar e nas provas de avaliação e seleção dos estudantes? Por que a mesma história parcial e limitante do entendimento humano continua a ser repetida? Será que é porque o ensino de História Medieval nas universidades ainda não mudou substancialmente? Bem, os professores que chegam nas escolas não podem ensinar o que não aprenderam.

Com o advento da pandemia de Covid-19 e o material à disposição nas mais diversas mídias, o empenho de especialistas na divulgação de seus trabalhos para o público em geral, como canais do Youtube e perfis nas redes sociais, aumentou enormemente. A maioria de nós, acadêmicos, ficou perdida entre a quantidade de *lives* que gostaríamos de assistir no Youtube e nos perfis do Instagram. Essa potencialização da divulgação de pesquisas nas redes sociais da internet e a preocupação de produzir um material de qualidade para o público em geral, professores e estudantes podem vir a se tornarem um fator impulsionador de transformação no ensino. Porém, ainda há a barreira, entre outras, das provas avaliativas e seletivas que contrariam décadas de discussão sobre aprendizagem, construção e aferição do conhecimento e balizam os currículos. Temos um longo caminho a percorrer.

[11]ENEM 2019, questão 60. Disponível em: (https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/caderno_de_questoes_1_dia_caderno_1_azul_aplicacao_regular.pdf). Acesso em 01/08/2021; VESTIBULAR UFSC 2019, 2º dia, prova amarela, questão 07 . Disponível em: (https://php.coperve.ufsc.br/vestibular20192/provas/20192-p2-amarela.pdf). Acesso em 01/08/2021.

[12] Convido a conhecer o Laboratório de Estudos de Outros Medievos – LEOM. Disponível em https://sites.ufpe.br/leom/, Acesso em 01/08/2021.

A História que pode ser compreendida

Acredito que precisamos diferenciar alguns termos neste ensaio para que não sejam entendidos como sinônimo e para tornar a reflexão mais complexa. Entende-se educação a partir de sua etimologia latina do verbo *educāre*, que poderia significar orientar, liderar ou até mesmo criar. Podemos entender esses significados como momentos de um mesmo processo, ou seja, orientar para a criação de algo novo ou transformação em algo novo. A etimologia do termo educar também nos conduz ao verbo *educĕre*, formado do prefixo *ex* (fora) e *ducĕre* (levar), e nos possibilita entender a educação como uma orientação para a interrelação com o que está fora, a partir da qual transforma-se o interior do ser, seu entendimento si e do mundo ao seu redor. Assim, no desdobramento desta transformação, ocorre um desvendar do ser no mundo. Nenhuma avaliação semestral convencional e conservadora pode aferir este movimento inter-relacional. Isso nos faz refletir sobre o quanto nosso sistema educacional apega-se à objetivos e resultados pífios e inconsistentes.

Seguimos para o entendimento do binômio ensinar e aprender, evocando a presença de Agostinho de Hipona (354 d.C - 430 d.C.), quando esse fala sobre o mestre:

> Os homens se equivocam ao chamar de mestres àqueles que não o são, geralmente, porque nenhum intervalo se interpõe entre o tempo da locução e o do conhecimento; tais discípulos se autoensinam de seu interior, e após a menção daquele que fala, julgam tê-lo aprendido do exterior. (AGOSTINHO DE HIPONA, O Mestre, cap. XIV, p. 141-142)

Com respeito a Agostinho como um dos pais da filosofia cristã, com profunda influência neoplatônica[13], aproprio-me deste trecho para pensarmos nossa experiência atual de *educĕre*, como a prática de colaborar no movimento de nossos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem, considerando que, neste esforço, permitimos que eles nos conduzam em nossos próprios processos. Cada um é agente de seu processo de aprendizagem (FREIRE, 2020, p. 58). O ensino nada mais é que as estratégias e a consciência da condução por este caminho.

[13] Para uma melhor interpretação destas palavras precisamos lembrar do neoplatonismo presente no entendimento agostiniano da presença divina em tudo que vive. Igualmente, dentro deste diálogo, entre Agostinho e Adeodato, se encontra o entendimento de que as palavras, enquanto signos, só podem referir com sentido algo que já se conhece, algo pré-existente a partir da experiência no mundo. No entanto, no diálogo, o ponto em que Agostinho pretende chegar não é de qualquer conhecimento, mas da verdade interior, ensinada pelo mestre interior, Cristo, que habitaria na alma de cada um. Este mestre interior, não tem uma existência *a priori*, mas eterna, fora do tempo humano, e seu desvendamento ou conhecimento se dá no momento da aprendizagem.

Mesmo que o processo de aprendizagem se dê por diversas vias (e a maioria delas não está no ensino formal) e ao longo da vida, a condução/educação/ensino dá forma e solidez ao caminho, mas não ao resultado. O resultado interno é individual e depende do quanto o aprender se deu na totalidade do ser corporal, emocional e mental. A experiência deve considerar a integralidade do ser, para que haja a compreensão global. Daqui, retornamos à etimologia, em busca do significado original da palavra compreensão. O termo vem do latim *com* (junto, em conjunto, em reunião) com o vocábulo *prehensio*, do verbo *prehendere* (agarrar, prender), mais que aprender, compreender é tornar o conhecimento apreendido do mundo em uma composição do ser, ou seja, é quando aquilo que é aprendido passa a fazer parte da constituição do ser, em conjunto, em reunião, em comunhão. Eu gosto de dar o seguinte exemplo às turmas que pratico a docência: muitas vezes, nós lemos os textos e temos a impressão de termos entendido algo profundo, mas, alguns meses depois, não lembramos de uma vírgula do que lemos, ou muito pouco sobre. Nesse processo em questão, não houve compreensão, apenas apreensão por um curto espaço de tempo, pois não houve a integralização do conhecimento. A integralização manifesta na compreensão se dá na experiência corporal e emocional tanto quanto na mental. Essa ideia de compreensão e educação é nada original, aparece nas obras de autores como Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (2020, primeira edição em 1996), de Edgar Morim, *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2011, primeira edição em 1999), e de muitos outros preocupados com a educação, bem como na já citada BNCC:

> Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BNCC, 2018, p. 14).

Nessa perspectiva, a educação integral aparece como multidimensional, de uma forma muito próxima daquela apresentada por Edgar Morin (2011). Em sua obra, Morin coloca que a educação adequada para uma sociedade mundial mais solidária e consciente de suas responsabilidades deveria sempre ter como orientação o global (as relações entre o todo e as partes), o multidimensional e o pensamento complexo.

O global seria mais que o contexto, pois seria o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa forma, uma sociedade seria mais que um contexto, seria o todo organizador de que fazemos parte (MORIN, 2011, p. 35). O todo teria qualidades que as partes isoladas não alcançariam separadamente, apenas reunidas na constituição do todo. Por esta perspectiva, aprender uma história do Brasil isolada de uma história da Europa e da África ao longo do tempo, seria um erro tão grande quanto estudar uma história da Europa isolada da África e da Ásia. Enquanto história da humanidade, as histórias de todas essas territorialidades (partes) alcançam seu maior sentido quando compreendidas como um todo interligado. Morin lembra que unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionai*s*. Pois, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional (2011, p. 35). O conhecimento adequado deveria reconhecer esse caráter multidimensional e trabalhar com a interrelação dessas dimensões na interação global.

A interrelação das partes e das partes com o todo como colocada por Morin, e que também lembra a relação entre o micro e o macrocosmo nas obras medievais, pertencem a uma percepção de mundo, na qual a consciência de globalidade é expandida para além dos recortes individualistas que despotencializam o desenvolvimento integral humano. Essa consciência de globalidade nas sociedades humanas foi evidenciada por Robert Robertson na obra *Globalização: teoria e cultura global* (1999, edição original estadunidense de 1992). O conceito de consciência de globalidade difere substancialmente do conceito de globalização, pois esse último define o processo histórico material. Robertson afirma que, historicamente, a consciência global foi experimentada e manifesta de formas muito distintas e conduziu a humanidade à reflexão sobre a coletividade humana (ROBERTSON, 1999, p. 184). Segundo este autor, a globalidade não deveria ser definida em termos de processos de ocidentalização, americanização, modernização ou imperialismo cultural, pois, ao invés disso, teria sua referência na compreensão temporal e espacial do mundo como um todo (ROBERTSON, 1999, p. 12).

O ensino global de História Medieval considera todas essas dimensões do processo de compreensão humana e tenta diminuir a cisão entre o ser que aprende e o mundo que é compreendido, manifestando a integração de ambos. A perspectiva de um

ensino global multidimensional como estratégia de educação e compreensão da história e do mundo é extremamente compatível e harmônico com a perspectiva epistemológica da História Global, como vem sendo desenvolvida nas últimas duas décadas: uma história conectada e de interações que também é multidimensional. Para ambas perspectivas, o termo global não significa literalmente o mundo em sua totalidade, mas a relação interdependente das partes diversas que constituem uma certa totalidade concebida ou compreendida pelas partes integradas. Assim como Robertson afirma que toda sociedade já pensou de alguma forma o mundo como um todo (ROBERTSON, 1999, p. 184), Sebastian Conrad, quando se refere às produções mais atuais da História Global, diz que essas partem do "pressuposto geral de que nenhuma sociedade, nação ou civilização existe isoladamente. Desde os tempos mais antigos, a vida humana caracteriza-se pela mobilidade e pela interação.". (CONRAD, 2019, p. 20)

A questão/desafio que desponta é como desenvolver uma experiência em sala de aula que considere a multidimensionalidade humana de compreensão para temporalidades e espaços tão distintos do qual vivemos atualmente? Para responder esta questão, sugiro pensarmos em um método possível que abarque o exercício da alteridade temporal, o desenvolvimento do conteúdo pela perspectiva da História Global e a elaboração e produção de material qualificado para projetos de História Pública, elaborado por estudantes dos cursos de História.

Precisamos valorizar e aplicar no ensino-aprendizagem de História Medieval o mesmo exercício de alteridade temporal e espacial que praticamos ao estudarmos o período medieval e ao analisarmos as fontes. O exercício hermenêutico de tentar compreender a percepção de mundo medieval contida neste exercício de alteridade, ao mesmo tempo que diferencia temporalidades, aproxima e estabelece conexões de compreensões. A considerar temporalidade como a experiência humana de tempo, o exercício de alteridade em relação ao medievo reatualiza a experiência através destas conexões. É muito próximo do que ocorre com a experiência simbólica no consumo de filmes, jogos temáticos e romances históricos, mas com a grande diferença de ser algo construído através da pesquisa e interpretação metodologicamente desenvolvida com o objetivo de aferir uma realidade mais próxima do possível daquele período. Na pesquisa, o foco temporal real é o passado, mesmo que a partir de demandas atuais. Já na

produção midiática comercial e de entretenimento, o foco temporal real é o do mercado e o do consumo do produto.

Por este caminho entramos em outra discussão importante para o ensino global de História Medieval que é a da História Pública, a qual nos convoca para o diálogo e a transformação das fronteiras acadêmicas, constituindo o desafio de manter o rigor das pesquisas e ao mesmo tempo tornar os processos e os resultados acessíveis ao público não acadêmico. Para isso, os temas pesquisados para a produção de conteúdo precisam fazer sentido e ter significado para esse público, diminuindo distâncias entre as partes, reconhecendo o todo social, tornando o produto público e global, enquanto integrativo dentro das perspectivas mencionadas anteriormente.

Apesar de que as discussões em torno da História Pública no Brasil tenham se intensificado com o advento da pandemia de Covid-19 e a necessidade de trabalhar remotamente com a utilização de meios digitais, a História Pública foi nominalmente manifestada na década de 70 nos Estados Unidos pelo historiador Robert Kelley (1978). A História Pública foi pensada, inicialmente, frente à situação de desemprego de recém-formados nos cursos de História e a necessidade de institucionalização de atividades fora do âmbito acadêmico, que já aconteciam, como a consultoria em museus, arquivos, filmes, bem como o engajamento com a história local e social e a curadoria de produções culturais. A partir das publicações de Kelley, a História Pública passa a ser institucionalizada e incorporada nas universidades e toma novas formas e definições ao redor do mundo.

Há uma década, foi publicado no Brasil o livro *Introdução à História Pública* (2011), organizado por Juniele R. Almeida, e Marta G. de Oliveira Rovai, no qual quatorze capítulos desenvolvem diferentes perspectivas e campos de atuação da História Pública. Perante uma grande diversidade de interpretações, os pontos em comum que podemos destacar são o foco nas experiências antes da teorização, o (re)conhecimento do público não acadêmico como consumidor do trabalho de historiadores, bem como o (re)conhecimento de novas linguagem para acessar esse público. Outro ponto que considero muito importante para refletirmos é o entendimento de que a História Pública não é feita apenas por historiadores e de que precisamos, rapidamente, construir este espaço. Pois, a História Pública já é exercida, em grande parte, por profissionais não especializados, como muitos *youtubers*, que ganham legitimidade pela quantidade de

inscritos em seus canais e não pela acuidade da pesquisa. O que não é necessariamente um problema, se esses *youtubers* fizerem um bom trabalho de divulgação do conhecimento. Sara Albieri, no capítulo *História Pública e Consciência História* (2011), fundamentando-se em Jörn Rüsen, levanta a questão que a educação histórica não é formada apenas nas salas de aulas e por isso podemos considerar que filmes e romances históricos[14] também são um produto da História Pública que forma a consciência histórica da maioria da população.

> Outro aspecto da educação histórica está associado à divulgação científica da história por meio de documentários, filmes de caráter histórico, livros romanceados com pano de fundo histórico, histórias em quadrinhos ambientadas historicamente. São outras tantas as formas de publicação da história presentes na cultura comum, que por vezes merecem reflexão quanto aos conteúdos históricos que veiculam. (ALBIERI, 2011, p. 21)

Uma reflexão importante que a autora traz para nós é a de que o espaço acadêmico tem sido omisso em considerar produzir seriamente uma historiografia para o público em geral, por outro lado, critica quando outros o fazem. Além disso, ainda há pouca formação nos cursos de história para tal produção. Com isso, "jornalistas, documentaristas, cineastas, romancistas, divulgam versões historiográficas com grande penetração na cultura, enquanto a Academia passa ao largo desse tipo de atividade." (ALBIERI, 2011, p. 23)

Talvez, um obstáculo esteja no pedantismo (ou cegueira) acadêmico de acharmos, enquanto intelectuais, que levamos o conhecimento a alguém, desconsiderando, mais uma vez, o protagonismo e a agência do público. Em consideração a essa questão, concordo com Michael Frisch (2016, p. 59-61) com a importância do diálogo e da autoridade compartilhada para o desenvolvimento da História Púbica a partir das universidades. O diálogo sincero e desprovido de preconceito. E, quanto às linguagens, temos muito a aprender e compreender. O que adianta escrever e falar, acreditando que estamos contribuindo para uma discussão social maior, se muitos poucos conseguem nos entender? Que discussão é essa? O diálogo com os estudantes deve ser intensificado para que possamos compreender a linguagem destas novas gerações, o que produzem e consomem de conteúdo nas redes sociais, filmes, vídeos e jogos, ou seja, como estão formando sua consciência histórica. É necessário o diálogo com produtores de conteúdo

[14] Hoje, poderíamos acrescentar o *Youtube*, o *Instagram* e o *Tiktok*.

de outras áreas, não só científicas, mas da cultura pop também. Mesmo que muitos discordem, arisco-me a sugerir que deixemos o *academicês* de lado e sejamos mais espontâneos e leves. Como foi colocado aqui antes, a compreensão de um conteúdo se dá por aquele processo em que o conhecimento passa a constituir o ser e, para isso acontecer, é necessário um alcance multidimensional, ou seja, afetivo, psicológico, corporal e mental, integralizado através da experiência significativa. Diante disso, do que vale a fala acadêmica onde não é compreendida?

O que nos parece cada vez mais evidente é que a narrativa histórica não é monopólio do historiador e nossa autoridade é e deve ser compartilhada. Se retornamos a ao pensamento de Agostinho de Hipona, entendemos que essa é uma autoridade que nunca tivemos realmente. Esta consciência docente é de suma importância para o ensino global de história, multidimensional e multidirecional, principalmente, quando precisamos lidar (mesmo que pressionados pelas circunstâncias) com a História Pública. Michael Frisch define a autoridade compartilhada da seguinte forma:

> *Shared Authority* sugere algo que *é;* que na natureza da história oral e da história pública, *nós* não somos a única autoridade, os únicos intérpretes, os únicos autores-historiadores. Em vez disso, o processo de interpretação e de construção de significados é, por definição, compartilhado. Até onde entendo, nós simplesmente não temos a autoridade para sair distribuindo por aí. Assim, argumentei, somos convocados nem tanto para "compartilhar autoridade", mas para respeitar e atender a esta qualidade intrínseca. (FRISCH, 2016, p. 62)

Quando Frisch escreveu seu texto, possivelmente, ainda não havia se deparado com a geração atual, mais preocupada em enriquecer "da noite para o dia" com *bitcoins* e aprender isso em cursos *online* no *Youtube*, que frequentar um curso profissionalizante formal. Talvez, nem seja mais uma questão de compartilhar a autoridade da qual nunca tivemos monopólio, pois ela já está sendo transferida, independente de nossa vontade.

Acordamos. Percebemos que a autoridade do intelectual acadêmico é tão frágil perante o mundo digital vivenciado, quanto a realidade das fotos filtradas nos perfis do Instagram. A fragilidade sempre esteve lá, na ideia ilusória, como colocou Agostinho, de que o mestre é quem fala. Ao contrário, nos tornamos o mestre quando escutamos, quando, através da empatia, compreendemos, ao invés de criticar e tentar formar nossos interlocutores a nossa imagem e semelhança. Nos fortalecemos quando nos transformamos a partir das interrelações com o público e com as novas demandas. O

foco deve ser o (re)conhecimento do mestre que há no outro, sejam estudantes em nossos cursos ou qualquer outra pessoa disposta a conhecer o caminho no qual podemos orientar. Não é o estudante que acompanha o mestre, mas o mestre que acompanha o estudante.

O professor que pretende desenvolver um ensino global precisa passar por este processo, de reconhecer a interrelação e a interdependência entre seu próprio desenvolvimento multidimensional e o de seus estudantes.

Compreendendo a experiência: o ensino-aprendizagem global de História Medieval

A partir daqui relatarei o que aprendi com a experiência docente, acreditando que o processo educacional transformador é também multidirecional, no sentido que ambos, tanto docente como discente, estão em seus próprios processos de aprendizagem compartilhados em uma única experiência colaborativa. O plano de ensino que construí para a disciplina de História Medieval segue três eixos orientadores e inter-relacionados: entrelaçamentos transculturais, relações intraculturais (a diversidade dentro de uma cultura), movimento espaço-cronológico do programa das aulas. Por exemplo, A migração dos povos inicia na China e vem em direção ao Império Romano. Os reinos que se formam nos séculos seguintes na Europa são estudados em sua relação com Bizâncio. Logo depois, trabalhamos o surgimento do Islã em relação com os persas sassânidas, Bizâncio. Na sequência, estudamos a expansão árabe, seguindo em conexão com a África, o Oceano Índico e a Europa. Entendemos a história do papado medieval também em relação com Bizâncio e o mundo muçulmano. Os feudalismos são estudados em comparação com os temas Bizantinos. Como existe apenas uma disciplina obrigatória de História Medieval em meu departamento, precisei construir uma narrativa para a disciplina que conectasse e articulasse o espaço, o tempo e as interações entre os continentes africano, asiático e europeu, pois, mesmo se quisesse, seria impossível e sem sentido estudá-los separadamente.

A proposta do ensino global aplicado ao ensino de História Medieval considera em seu desenvolvimento o planejamento da estrutura do curso em harmonia com os objetivos das atividades desenvolvidas e seu desdobramento para além do curso e as pessoas envolvidas. Há alguns anos, busquei aprender e trabalhar com produção de

vídeos, mapas interativos e *podcasts* como projetos de aprendizagem na disciplina, mais que como atividades avaliativas. O caminho começou a ser percorrido em 2017 com a construção do canal *História Medieval UFSC*[15] como repositório dos vídeos e *podcasts* que são desenvolvidos na disciplina de História Medieval. Tanto os vídeos e os *podcasts* seguem uma proposta semelhante. É construída uma tabela, a qual os grupos de estudantes definidos por eles próprios preenchem com temas de sua escolha. Os temas são livres, desde que estejam no período considerado medieval, com a possibilidade de expandir as temporalidades e espacialidades de acordo com cada contexto e proposta.

No segundo momento, eles precisam pesquisar sobre o tema, pensar no público alvo e na linguagem, montar um roteiro e uma bibliografia para aprofundamento do tema. A proposta de cada grupo é entregue a mim e apresentada à turma para comentarmos e refletirmos conjuntamente sobre o desenvolvimento do trabalho. É colocada à disposição dos estudantes programas de edição de vídeos gratuitos, sem marca d'água, como *Shotcut*[16] e links de tutoriais de edição no *Youtube*. A troca de experiência entre os grupos e entre os grupos e a professora é muito importante para a consolidação da proposta colaborativa e solidária da disciplina, que é um elemento crucial para o ensino global e empático. É incentivada a criatividade na escolha da linguagem como sátira, animação, curiosidades, *gameplay*[17] comentada, montagem de imagens e sons, dramatização e o que mais for possível. A ideia é, pensando num público escolar, que não seja necessário explicar profundamente um tema, já que os vídeos têm entre 3 e 7 minutos, mas trazer questões que instigue o aprofundamento e o espírito crítico.

No caso dos *podcasts*, eles são pensados, em um primeiro momento, para o consumo da turma. Ao invés de um seminário de apresentação dos textos, uma dupla ou trio fica encarregado de apresentar o texto indicado para a aula da semana no formato e linguagem de *podcast*. O produto é disponibilizado antes da aula que o referido texto embasa, para auxiliar no entendimento dos colegas sobre o tema. Essa é mais uma ação colaborativa e solidária, onde o trabalho de um grupo menor auxilia na totalidade do

[15] HISTÓRIA MEDIEVAL UFSC. Youtube. Iniciado em 12/06/2017. Disponível em https://www.youtube.com/channel/UCoL2IAETfOXf-HBZJ0n0Oig, Acesso em 28/08/2021.
[16] *SHOTCUT*: *free/open source software project*. New Version 21.06.29. Disponível em https://shotcut.org/, Acesso em 28/08/2021.
[17] "*Gameplay* pode ser traduzido literalmente como 'jogabilidade' e nada mais é do que um vídeo de uma pessoa jogando, geralmente veiculado através de plataformas como YouTube, Twitch e Facebook Gaming." Ver https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2021/08/o-que-e-gameplay-entenda-significado-e-como-gravar-jogos-no-pc.ghtml. Avessado em 28/08/2021.

curso, diminuindo a cisão entre a parte e o todo. Este material fica disponível no canal, com acesso livre a qualquer pessoa e passa a colaborar com a pesquisa e trabalho de indivíduos que não precisam necessariamente estarem envolvidos com o mundo acadêmico.

Os resultados dessas atividades são muito positivos, pois oferecem um sentido prático à pesquisa e à construção de outras linguagens para o compartilhamento do conhecimento produzido nas universidades. Esta ideia por si só estimula os estudantes da disciplina de História Medieval a se dedicarem à proposta, pois não é um trabalho para a "gaveta" da professora ou cujo objetivo é ser avaliado e receber uma nota. É possível constatar que o principal interesse passa a ser a qualidade do trabalho - qual mensagem chegará ao público, qual escolha de temática seria mais relevante para o momento histórico que vivemos ou qual linguagem será mais atraente para o público escolar - e não a nota individual.

Considerações Finais

Pensar trabalhos preocupados com a difusão/compartilhamento do conhecimento e a inserção/compreensão das pesquisas na vida cotidiana das pessoas traz à aprendizagem da história um sentido de propósito e contribuição à comunidade como uma experiência de resultado imediato, aproximando os temas medievais das demandas atuais, num movimento que não exclui a acuidade acadêmica em sua produção, apenas à aproxima da sociedade por um diálogo e não através de um monólogo para poucos entendedores. Aqui, o ensino e a aprendizagem se manifestam em uma totalidade comunicativa, interativa, integrativa e solidária.

Essa é uma proposta, uma possibilidade de ensino-aprendizagem global de História Medieval. Cada experiência compartilhada e orientada pela professora ou pelo professor com os estudantes será única a cada semestre, mesmo que a proposta se repita, e essa é outra questão fascinante, pois nunca teremos *a priori* a real ideia de para onde o conjunto do movimento de todas as partes irá nos levar. A cada turma, uma nova direção e uma nova compreensão, que alimentam uma totalidade, uma globalidade ainda maior.

A processo de constituição da consciência histórica é constante na vida humana e, como salientamos ao longo deste ensaio, ocorre principalmente por meios não formais de

difusão de informações sobre o passado. No entanto, o protagonismo (passivo ou ativo) da aprendizagem, em qualquer processo, será sempre de quem compreende. Evidentemente, entre jogos de videogame, filmes, vídeos e outras propostas que visam o mercado do entretenimento e a aprendizagem em aula, há muitas diferenças nos diversos níveis de objetivos, conteúdos, formas de envolvimento emocional, psicológico e intelectual. Dentre todas as diferenças, nos diversos processos, acredito que a compreensão da aprendizagem ativa, imbuída da consciência de globalidade do ser e do conhecimento compartilhado é o que mais pode distinguir nosso ofício como orientadores dessa jornada por um ensino-aprendizagem global de História Medieval.

Referências

REZENDE, Antônio Martinez de; BIANCHET, Sandra Braga. *Dicionário de Latim Essencial.* 2 Ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2014.

AGOSTINHO DE HIPONA. *De Magisto.* Trad. Antônio Minghetti. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.

ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele R. de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (Org.). *Introdução à História Pública.* São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 19-28.

BOVO, Cláudia Regina, PINHEIRO, Marcos Sorrilha. História pública e virtualidade: experiências de aprendizagem híbrida no ensino de História. *Revista História Hoje,* v. 8, n. 16, 2019, p. 113-134.

CONRAD, Sebastian. *O que é História Global.* Lisboa: Edições 70, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.* Saberes necessários à prática educativa. 66ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2020.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão-única, ou, De *A Shared Authority,* à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele R. de; SANTHIAGO, Ricardo. *História Pública no Brasil:* sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 57-69.

KELLEY, Robert. Public History: Its Origins, Nature, and Prospects. *The Public Historian.* University of California Press, vol. 1, n. 1, 1978, p. 16-28.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.* São Paulo: Cortez, 2011.

ROBERTSON, Roland. *Globalização:* teoria social e cultura global. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1999.

SILVEIRA, Aline**.** Relação corpo, natureza e organização sociopolítica no Medievo: revelação, ordem e lei. In: NODARI, Eunice Sueli; KLUG, João. *História Ambiental e Migrações.* São Leopoldo: Oikos, 2012, p.151-166

SILVEIRA, Aline Dias. História Global da Idade Média: Estudos e Propostas Epistemológicas. *Roda da Fortuna. Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medievo*, v. 8, n. 2, 2019, p. 210-236.